

Le « spirituel » en éducation : une conceptualisation

Jacques Cherblanc

Université du Québec à Chicoutimi

Membre CRIFPE

Marie-Anne Risdon

Université du Québec à Chicoutimi

Membre chercheure du LERARS

Résumé

Depuis 2000, l'école publique québécoise est laïque et la loi affirme que son rôle est, entre autres, de « faciliter le cheminement spirituel de chaque élève afin de favoriser son épanouissement » (Loi sur l'instruction publique [LIP], 2019, art. 36). Chaque élève a le droit de bénéficier d'un service éducatif complémentaire assumé par des intervenants : les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC). Leurs activités sont laïques et destinées à tous les élèves. À partir d'une analyse par théorisation ancrée des

récits de pratique de 12 AVSEC, nous avons élaboré un modèle typologique du spirituel tel que pratiqué par ces AVSEC.

Mots-clés : Québec, spiritualité, spirituel, éducation, école publique, AVSEC, SASEC, service complémentaire, théorisation ancrée, récit de pratique

Abstract

The Quebec public school system has been secular since 2000 and the *Education Act* states that its role is to “facilitate the spiritual development of students so as to promote self-fulfilment” (EA, 2019, art. 36). Moreover, every student has the right to benefit from a complementary educational service whose facilitators are called animators of spiritual care and guidance and community involvement (ASCGCI). ASCGCI’s activities are secular and intended for all students. Based on an analysis of the grounded theory of 12 ASCGCI practise narratives, we developed a typological model of the spiritual as practised by these ASCGCIs.

Keywords: Quebec, spirituality, spiritual, education, public school, spiritual and community life animation, complementary service, grounded theory, practice narrative

Introduction

Si le Québec fait souvent parler de lui au Canada pour ses différences de conception et de traitement de la religion dans l'espace public, il est moins connu pour l'attention particulière qu'il accorde à la dimension spirituelle en milieu scolaire. Au Québec, le « cheminement spirituel de l'élève » constituait jusqu'à cette année une visée fondamentale de l'éducation primaire et secondaire (CAR, 2007)¹. Au moment d'écrire ces lignes, l'un des rôles majeurs de l'école publique était de faciliter ce cheminement afin de favoriser l'épanouissement des enfants. Cette visée d'accompagnement spirituel était inscrite dans la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP, 2019, art. 36) depuis 2000. Chaque élève se voyait ainsi accordé le droit de bénéficier d'un service éducatif complémentaire dédié à cet objectif (Direction générale de la formation des jeunes [DGFJ], 2005) : le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC), dont les intervenants sont nommés *Animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire* (AVSEC). Certes, en début 2020, le gouvernement a décidé de retirer de la LIP la mention « faciliter le cheminement spirituel pour favoriser l'épanouissement », tout en conservant la mention du SASEC dans l'article 5 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (RPEPPS, 2019). Toutefois, la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (CDPDJ), notamment, dénonce fortement cette volonté et rappelle l'importance de prendre en compte le spirituel dans une éducation qui « favorise le plein épanouissement » des élèves (CDPDJ, 2019, p. 50), comme demandé aux enseignants à l'article 22 de la LIP. Or, il est difficile de favoriser cela sans prendre en compte le spirituel (Proulx, 2009). Quelle que soit l'issue de la réforme de l'instruction actuelle, le Québec adoptait déjà une approche avant-gardiste, avec cette reconnaissance accordée au

1 Avant l'avènement du programme d'éthique et culture religieuse, cette responsabilité relevait de l'enseignement moral et religieux catholique. La déconfectionnalisation a déplacé cette responsabilité vers l'ensemble de l'école avec le soutien des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

cheminement spirituel dans l'éducation publique, qui se poursuit par l'accès à un service professionnel lui étant dédié.

Cela peut paraître surprenant pour un système scolaire laïque et dans une culture où la religion renvoie souvent à la « Grande noirceur » (Bouchard, 2019). Cela s'explique pourtant par l'histoire, bien sûr, mais aussi par le sens particulier donné à la notion de « spirituel » dans le contexte scolaire québécois. Ainsi, dans les textes du ministère de l'Éducation québécois (MEQ), l'école ne s'occupe pas de « la spiritualité », mais du « spirituel ». On utilise le terme dans sa forme adjectivale et accolé à un substantif, ce dernier le plus souvent caractérisé par l'idée de mouvement et d'évolution : « vie spirituelle », « développement spirituel », « cheminement spirituel » ou « dimension spirituelle ». La spiritualité, en tant que substantif, apparaît comme un aboutissement possible de ce cheminement, mais il appartient à chacun, dans sa liberté de conscience, de lui donner la forme et le contenu qu'il désire :

Tout individu reçoit l'influence marquée d'une croyance, d'une philosophie ou d'une religion, portée par la famille ou la culture. Après un cheminement plus ou moins long et complexe, bon nombre en font l'élément central de leur « vision » de l'existence, de leur « spiritualité », quoique à (sic) des degrés divers. (DGFJ, 2005, p. 33)

Ainsi, la *spiritualité* ne concerne pas l'école, mais l'élève, sa famille, sa communauté, etc. L'école, elle, s'occupe de faciliter la vie, le cheminement et le développement *spirituel* de l'élève. Malheureusement, cette notion de *spirituel*, accolée aux autres termes, est insuffisamment conceptualisée. Cette imprécision théorique se reflète d'ailleurs particulièrement chez les agents chargés de son développement, soit les AVSEC (Comité sur les affaires religieuses [CAR], 2007), et ce, même si les acteurs des milieux apprécient leur travail (Sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire [SC-SASEC], 2003, 2004). Un flou se manifeste en effet dans leurs tâches lorsqu'il est question d'activités visant spécifiquement le développement spirituel des élèves. Les AVSEC eux-mêmes ne semblent pas en mesure de donner une définition claire et compréhensible de ce qui constitue cette portion importante de leur fonction (Université de Sherbrooke, 2011).

Face à ce flou apparent, cet article souhaite montrer comment une conception assez nette du spirituel peut apparaître chez les AVSEC si l'on s'intéresse non plus à

leurs discours, mais à leurs pratiques. Or, cette « théorie pratiquée » se situe au carrefour de différentes influences sociales et institutionnelles. Une telle théorie du « spirituel », basée sur les pratiques, apparaît donc très intéressante pour comprendre la place et le rôle que peut prendre la dimension spirituelle dans un cadre scolaire laïque. Ce texte vise donc à présenter la conception du spirituel qui émerge de la pratique de ces intervenants scolaires québécois que sont les AVSEC, afin de comprendre quelle place et quel rôle peut occuper le « spirituel » dans un système éducatif laïque.

Vie spirituelle en éducation : un bref tour d’horizon des écrits scientifiques

Dans le domaine de l’éducation, l’intérêt pour la spiritualité est largement partagé et étudié dans les milieux éducatifs anglo-saxons (Roehlkepartain et al., 2006 ; de Souza, 2016 ; Carr et Haldane, 2003 ; Erricker et al., 2001 ; Wright, 2001) où l’on tient pour acquise la nécessité du développement spirituel de l’élève, notamment en Angleterre où la spiritualité est intégrée dans l’*Education Reform Act* depuis 1988. On retrouve aux États-Unis aussi de nombreuses études concernant des expériences d’intégration de la spiritualité en éducation (Glazer, 1999), citons notamment celle de Kessler (2000), fort pertinentes pour le SASEC.

Le lien entre l’éducation et la spiritualité, que l’on retrouve dans ces modèles et écrits, prend appui sur une vision humaniste (parfois d’inspiration chrétienne) de l’éducation qui vise l’intégralité de l’élève pour le faire grandir (Best, 1996 ; Glazer, 1999 ; Miller, 2000 ; Webster, 2003 ; Wenman, 2001). Il apparaît souvent peu de distinctions dans ces écrits entre développement *spirituel* et *religieux* (la foi, les croyances, etc.). Le modèle développemental de Fowler (1981) peut, par exemple, aussi bien être utilisé pour analyser la foi que la spiritualité des enfants, et ce, dans le même ouvrage, alors que les deux notions y sont théoriquement distinguées (Roehlkepartain et al., 2006). De la même manière, en Angleterre et au Canada, la spiritualité s’inscrit souvent dans une vision holistique de l’éducation (Miller, 2000 ; Miller et al., 2005), et la distinction entre cette notion et celle de religion n’apparaît pas toujours clairement dans les lois qui régissent l’éducation de chaque province et territoire.

Au Québec, l'intérêt pour la dimension spirituelle en éducation provient historiquement aussi d'une vision religieuse – catholique – de l'expérience spirituelle et de son rôle dans l'éducation des enfants (Cherblanc, 2005 ; Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation [CC-CSE], 1994, 1995 ; Ouellet, 2005). Mais la place de plus en plus grande qu'a pu prendre cette notion de dimension spirituelle dans le discours éducatif, en remplacement du mot « religion », provient également d'une nouvelle représentation sociale de la notion, perçue comme plus large et intégrative que ne l'est le mot « religion » (Bergeron, 2002 ; Cherblanc, 2018 ; CAR, 2007 ; Lemieux, 2001). La préférence pour l'adjectif *spirituel* plutôt que pour le nom *spiritualité* en est aussi une caractéristique, et cette nouvelle représentation prend particulièrement forme dans le SASEC mis en place depuis 2000 au sein des commissions scolaires du Québec.

Présentation du SASEC : un service éducatif obligatoire, laïque et axé sur la vie spirituelle

Le SASEC est le successeur de l'animation pastorale (ou religieuse) scolaire, un service confessionnel, qui était présent dans chaque école publique du Québec, supprimé en juin 2000 lors de la déconfessionnalisation du système scolaire. Si l'implantation d'un service d'animation spirituelle non confessionnel a débuté en 2000, son idéation est plus ancienne.

On peut remonter aux États généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1996) puis au rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1998) pour en trouver l'origine et ainsi comprendre la signification de l'adjectif « spirituel » de l'intitulé de ce service. Lors de ces deux moments de consultation et de réflexion, la confessionnalité du système scolaire a en effet occupé une place importante et celle de l'avenir de l'animation pastorale en faisait partie, même si c'est la question de l'enseignement religieux qui a occupé le devant de la scène médiatique. Malgré les positions bien campées : l'une en faveur du maintien de la confessionnalité et l'autre qui prône la laïcité, lors des États généraux, « la question des valeurs fait figure de point de convergence entre ces deux groupes ». Aussi, en dépit des positions parfois extrémistes des deux camps, presque toutes les personnes qui sont intervenues ont « reconnu un

besoin spirituel des individus » et demandé que l'école en tienne compte (MEQ, 1996, p. 111).

À la suite des États généraux, c'est dans les réflexions du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1998) que l'on peut retrouver les origines du SASEC. Dans son rapport, ce Groupe de travail propose de déconfessionnaliser les structures, les services et les enseignements dans l'école publique québécoise. Mais il ne s'agit pas pour lui de faire disparaître la religion des écoles. Il recommande ainsi de remplacer l'enseignement religieux confessionnel (catholique ou protestant) par un enseignement culturel sur les religions ; il recommande aussi de transformer les services confessionnels d'animation pastorale ou religieuse par un « service d'animation de la vie religieuse et spirituelle ». Les auteurs du rapport soulignent que « la dimension spirituelle a une existence et une densité propres qui justifient que, dans une perspective éducative, on lui apporte son soutien. Elle existe aussi [...] chez beaucoup de personnes qui ne se déclarent d'aucune religion » (Groupe de travail..., 1998, p. 217–218). Ce rapport ne définit pas la « dimension spirituelle ». Celle-ci semble toutefois se rapprocher de la question de l'éducation aux valeurs, de l'humanisation des personnes et des milieux, et inclure – voire être confondue avec – la foi à plusieurs reprises.

À la suite de ces recommandations, le gouvernement abolit, en juin 2000, le statut confessionnel des écoles publiques, car « toutes et tous doivent dorénavant contribuer au projet d'une école commune, inclusive, démocratique et ouverte » (MEQ, 2000, p. 7). On assiste alors à la transformation des services confessionnels d'animation pastorale et religieuse en un « service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire » (MEQ, 2000, p. 14) qui s'adresse à l'ensemble des élèves². Le Ministère précise que ce seront des professionnels employés des commissions scolaires, tant au primaire qu'au secondaire, qui offriront ce service. La loi oblige chaque commission scolaire à s'assurer que toutes les écoles offrent ce service aux élèves (LIP, 2019, art. 226).

Dans les orientations gouvernementales guidant la nouvelle place pour la religion à l'école, on définit le « spirituel » ainsi :

2 À noter que ce service comporte deux volets : l'animation spirituelle, dont cet article présente les caractéristiques, et l'engagement communautaire, dont il ne sera pas question ici, mais que nous présentons ailleurs (Cherblanc et Risdon, 2019).

L'expression « animation spirituelle » désigne ce qui est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs. Le « spirituel » se distingue ainsi du « religieux », qui concerne la relation au divin, qui englobe la dimension spirituelle, mais en la reliant à la foi en Dieu et à une communauté de foi.

L'animation spirituelle consistera donc à aider les élèves à faire face aux questions du sens à la vie, au fil des événements et des situations quotidiennes : difficultés familiales, recherche d'identité, problèmes d'adaptation, quête spirituelle, accident, deuil, expériences amoureuses, constat d'injustice, etc. Elle les aidera à former leur conscience, à discerner le sens des choses, à se donner des raisons de vivre. (MEQ, 2000, p. 14–15)

On le voit, le champ de l'animation spirituelle est très vaste, mais distinct de celui de la religion. À la suite de ces orientations, le MEQ élabore le cadre plus précis du SASEC et va s'assurer de sa mise en place dès 2001 au secondaire, et 2002 au primaire (SAR, 2001).

Cadre ministériel du SASEC : sa définition du spirituel

Le Cadre ministériel (DGFJ, 2005) adopté en 2005 définit les grandes lignes du travail des AVSEC. Selon ce document officiel :

La vie spirituelle est une démarche individuelle située dans une collectivité, qui s'enracine dans les questions fondamentales de la vie et qui tend vers la construction d'une vision de l'existence cohérente et mobilisatrice en constante évolution. (DGFJ, 2005, p. 11)

Cette définition reprend les caractéristiques retenues lors des consultations et réflexions de la décennie précédente concernant la notion de « spirituel » : distincte de la religion, signifiante, mobilisatrice, dynamique et universelle.

Le Ministère prend bien soin de dire qu'il n'entend pas définir la vie spirituelle de façon universelle. Il propose ici « d'en circonscrire le sens pour le milieu scolaire québécois » (DGFJ, 2005, p. 11). La vie spirituelle renvoie donc au « sens de la vie », lequel provient des réponses aux « grandes questions de l'existence [... qui, la] plupart du temps [...] sont soulevées à l'occasion de circonstances heureuses ou malheureuses

de la vie » (DGFJ, 2005, p. 32–33). Face à ces questions, l'individu élabore ce que Breton (1990, p. 17) nomme un « pôle unificateur », soit, ce « désir de comprendre et d'harmoniser sa vie dans toutes ses composantes (personnelle, sociale, universelle, cosmique) » (DGFJ, 2005, p. 33). Le MEQ prend également soin de préciser que la « vision de l'existence peut se construire autour de ce qui est religieux ou bien autour d'une cause comme la justice ou l'environnement ou encore autour des deux à la fois » (DGFJ, 2005, p. 33).

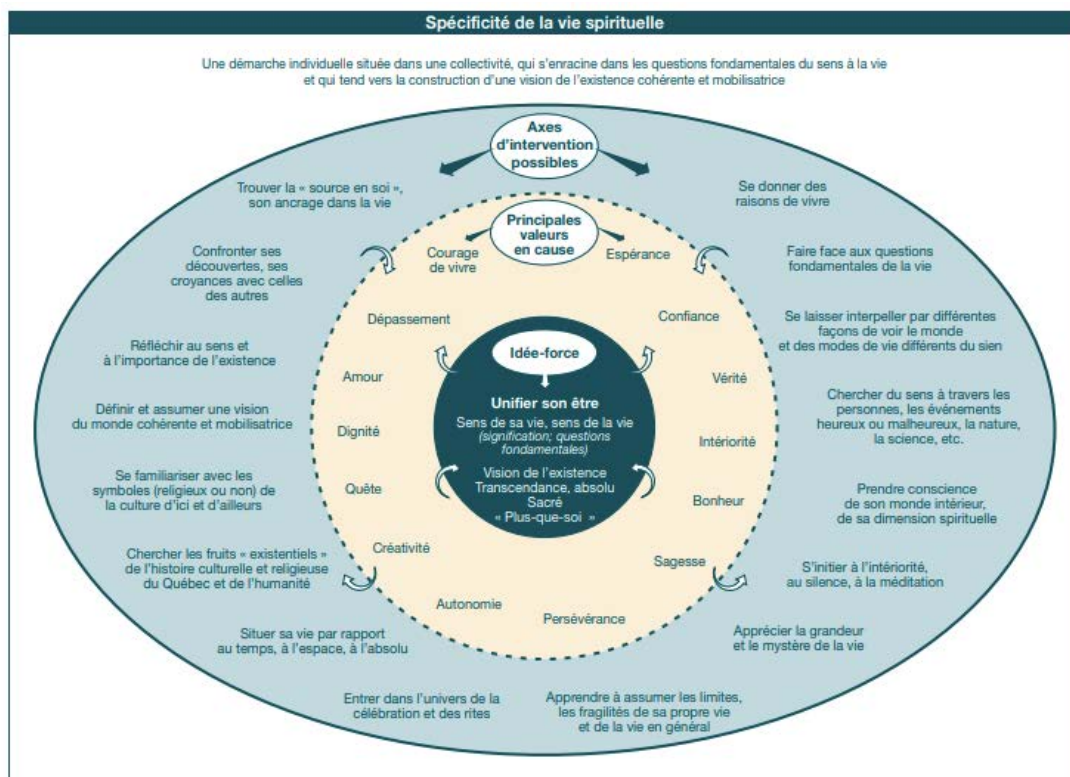


Figure 1. Spécificité de la vie spirituelle selon le cadre ministériel

Tirée de DGFJ (2005, p. 41)

Le MEQ (2005, p. 41) propose une interprétation *éducative* de l'intervention sur cette vie spirituelle avec une schématisation (voir Figure 1) centrée autour d'une « Idée-force » : « Unifier son être ». Autour, on retrouve les « Principales valeurs en cause » : « Espérance », « Confiance », « Vérité », « Intériorité », etc. Ces valeurs s'actualisent dans le milieu scolaire avec 16 « Axes d'intervention possibles » proposés aux AVSEC :

« Apprécier la grandeur et le mystère de la vie », « S’initier à l’intériorité, au silence, à la méditation », « Entrer dans l’univers de la célébration et des rites », etc.

Pour actualiser ce modèle en évitant toute atteinte à la liberté de conscience et de religion³, le SASEC est conçu comme un « laboratoire de vie » (DGFJ, 2005, p. 12), modèle d’intervention qui serait d’ailleurs spécifique aux AVSEC. Son objectif est de situer ces derniers comme des accompagnateurs et non comme des guides. Les élèves sont ceux qui « cherchent », « expérimentent » et « explorent », et ne doivent pas être convertis ni se voir imposer quelque « idéologie », « croyance » ou « cause ». Pour opérationnaliser cet esprit de laboratoire, les AVSEC sont invités à mettre en œuvre un modèle d’intervention particulier : l’« approche centrée sur l’action ». Cette approche comporte trois phases (Figure 2) : « agir, relire et réinvestir » (DGFJ, 2005, p. 23). La phase *relire* apparaît « la plus déterminante » en ce qu’elle vise à donner un sens à l’*agir* (première phase) en vue d’éventuellement le *réinvestir* (troisième phase) avec « un agir renouvelé » (DGFJ, 2005, p. 22).

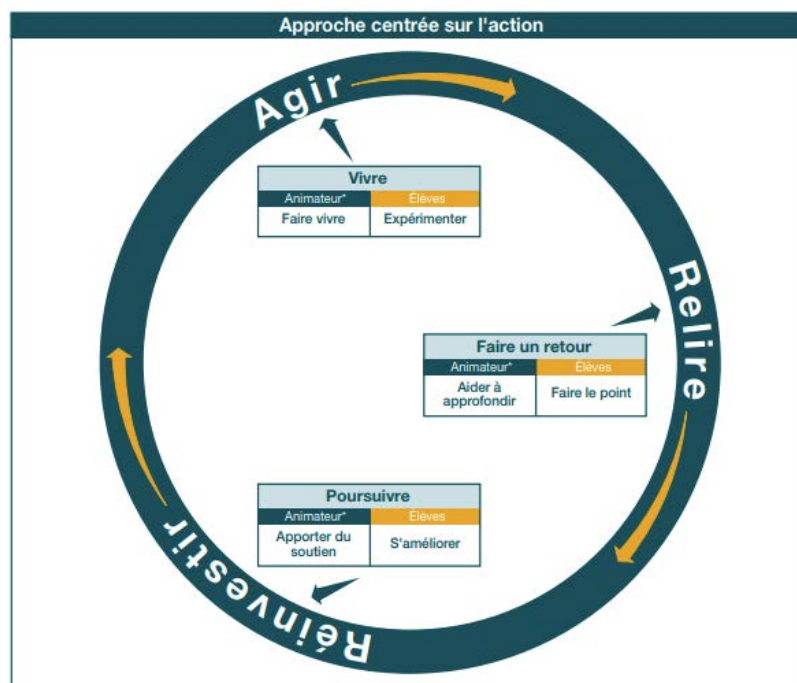


Figure 2. Le modèle de l'approche centrée sur l'action
Tirée de MEQ (2005, p. 23)

3 Aussi, pour répondre à cette liberté de conscience et de religion et comme tous les autres services éducatifs complémentaires, les élèves ne sont pas obligés de bénéficier du SASEC. Ils y ont droit si eux ou leur famille le désirent et en sentent le besoin.

Il ressort de ce document qui définit le SASEC que le spirituel est conçu à partir d'une fonction (unifier son être) et de contenus moraux positifs (les valeurs). Cette approche fonctionnaliste se comprend puisque la Loi sur l'instruction publique inscrit l'obligation pour l'école de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de permettre son épanouissement » (LIP, 2019, art. 36). C'est donc en réponse au législateur que les rédacteurs du Cadre ont orienté leur définition de la notion. Ces derniers n'indiquent par ailleurs que très peu de sources pour étayer cette conception ; et ne disent pas pourquoi ces valeurs seraient caractéristiques de la vie spirituelle : pourquoi ne relèveraient-elles pas d'une autre « dimension » de la personne ? Pourquoi ces valeurs en particulier ? D'où proviennent-elles ? etc.

Concrètement, cette définition, avec une telle amplitude, ne semble pas simple à opérationnaliser sur le terrain des écoles. En effet, si le SASEC a fait l'objet de très peu de recherches (Bélangier, 2017 ; Bouchard, 2006 ; Cherblanc, 2005 ; Lefebvre, 2007 ; Martineau, 2003), toutes ont montré la difficulté plus ou moins grande rencontrée par les intervenants pour définir et arriver à une forme de consensus sur ce que devrait être leur apport professionnel face à la dimension spirituelle. C'est à cette exploration des interprétations du spirituel par les AVSEC que la recherche présentée ici entend participer.

Ainsi, après avoir exposé la conceptualisation « théorique » du spirituel, nous présentons à présent la conceptualisation du spirituel réalisée à partir de l'analyse des pratiques « spécifiquement spirituelles » des AVSEC et de leurs justifications discursives.

Méthodologie

Notre argumentation est basée sur une partie des résultats d'une recherche menée auprès des AVSEC du Québec (CRSH 2011-2016⁴) et dirigée par Cherblanc. Cette recherche a permis de réaliser 12 récits de journées typiques de travail, ainsi que 12 récits de pratiques d'animation spirituelle, rédigés en français ou en anglais, par des AVSEC

4 Cherblanc, J., Jobin, G., Lavoie, L.-C. et Ménard, G. (2011-2016). *Professionnalisation de l'intervention spirituelle : étude exploratoire comparative de la laïcisation de l'intervention spirituelle dans les institutions publiques au Québec*. Recherche financée par le CRSH (410-2011-2471).

($n = 12$) membres ou non de l'APAVECQ⁵. Le récit de pratique est une méthode qui appartient au modèle des récits de vie, une méthodologie qualitative qui s'inscrit dans la pratique sociologique de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1984). C'est une technique d'objectivation qui consiste à mettre en mots, après coup, une expérience personnelle vécue dans un milieu professionnel. Un récit de pratique est donc une histoire racontée avec les détails nécessaires pour que d'autres puissent comprendre la situation et son déroulement (Bertaux, 1976).

Concrètement, après avoir répondu positivement à une sollicitation par courriel et signé le formulaire de consentement⁶, les AVSEC devaient 1) décrire une journée de travail typique ainsi que 2) l'une de leurs pratiques d'animation spirituelle, puis 3) en indiquer la spécificité « spirituelle », notamment en expliquant en quoi ils étaient, selon eux, « les seuls à pouvoir faire ce genre de travail ». Nous avons analysé thématiquement ces récits et leurs explications à l'aide du logiciel *NVivo* afin d'élaborer une théorisation ancrée (Paillé, 1994) de ce que nous avons appelé le « spirituel pratiqué ». Dans un objectif de triangulation entre les données et les chercheurs, mais aussi entre les données et les participants (Couturier, 2001 ; Miles et Huberman, 2003 ; Paillé, 1996), nous avons présenté cette analyse thématique à plusieurs reprises pour commentaires et critiques à plus de 76 AVSEC membres de l'APAVECQ⁷. Lors de ces rencontres, un assistant de recherche tenait un journal d'observation et notait les réflexions selon une grille établie.

Chaque rencontre a donné lieu à des modifications conceptuelles et à de nouvelles rencontres, dans un processus itératif, jusqu'à reconnaissance de la part des intervenants du modèle théorique proposé (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 185). Grâce à ce processus d'analyse, une conceptualisation a pu être dégagée d'un ensemble sémantique assez vaste.

5 L'APAVECQ est l'Association provinciale des animateurs et animatrices de vie spirituelle et engagement communautaire du Québec. Selon les années, elle a pu compter d'une centaine à plus de 200 membres.

6 Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de notre institution (Certificat numéro 602.268.02).

7 Lors de deux réunions du conseil d'administration ($n = 8$) en 2014 et 2016, d'un congrès ($n = 36$) en 2017 et d'une rencontre régionale ($n = 32$) en 2017.

Le spirituel selon les pratiques des AVSEC

Conception du spirituel : plus cohérente qu'elle n'y paraît. Dans les récits de journées de travail collectés ainsi que lors des rencontres de validation de leur interprétation auprès des membres de l'APAVECQ, les AVSEC qualifiaient eux-mêmes la dimension spirituelle de « problématique », « pas claire », « mal comprise » par les milieux, etc. Lorsque nous présentions les récits de pratique collectés, les AVSEC partageaient le sentiment de ne pas s'entendre sur le sens de cette dimension de leur travail et de ne pas se reconnaître dans les activités présentées dans certains récits, les jugeant « non représentatives », « hors sujet », « trop pastorales », « pas du tout spirituelles », etc.

Il est vrai que les AVSEC présentent une grande diversité de pratiques dans leurs récits (voir Tableau 1) et qu'à première vue, peu de similitudes semblent recouper certaines activités, par exemple, le « Bilan de ta vie », les « 24 heures de silence », le « Retour sur un voyage au Guatemala » ou « La semaine de l'action bénévole ». Malgré cette diversité apparente, l'analyse fine des récits et les justifications proposées quant à leur caractère spécifiquement spirituel ont permis de faire émerger une conception assez cohérente du « spirituel » ; conception par ailleurs assez fidèle aux orientations du Cadre ministériel. Une cohérence a ainsi pu être dégagée d'un ensemble sémantique plutôt vaste.

Tableau 1. Activités « spécifiquement spirituelles » selon les AVSEC

Titre de l'activité	Courte description
Bilan de ta vie	Faire réaliser aux élèves un bilan de leur vie (en 4e année) : <ul style="list-style-type: none"> • valoriser la place de l'amitié dans leur vie ; • qu'ils prennent conscience de ce qui est important et de ce qui l'est moins ; • qu'ils prennent aussi conscience d'un point d'ancrage dans leur vie.
24 heures de silence	24 heures de retraite silencieuse avec plusieurs activités (capteur de rêves, faire du pain, lire des histoires, etc.). Les élèves dorment sur place et reviennent le dimanche. (Objectifs non explicités)

Titre de l'activité	Courte description
Retraite spirituelle de fin d'année de secondaire 5	<p>Dans la salle de l'AVSEC, une retraite d'environ une heure : méditation, réflexion/prière, discussion, rédaction d'une lettre à soi-même pour un an plus tard, discussion sur une vidéo.</p> <p>L'objectif de la retraite est de fournir un espace calme et réfléchi, où les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se reconnecter avec leur moi intérieur ; • comprendre la transformation qu'ils traversent à mesure qu'ils grandissent d'un enfant à un jeune adulte ; • réfléchir à ce qu'ils veulent être à mesure qu'ils avancent dans la vie.
Déconnexion des médias sociaux pour une reconnexion à soi	<p>Amener les élèves à se déconnecter pendant 5 jours des outils technologiques pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les faire réfléchir à leur utilisation de ces technologies, plus particulièrement leur utilisation d'Internet ; • les faire réfléchir sur leur vie intérieure, leur identité, leurs particularités.
<i>Slam</i> sur l'espoir et la persévérance	<p>Élaboration par les élèves d'un <i>slam</i> sur l'espoir et la persévérance pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les éveiller à leur monde intérieur en prenant conscience que nous portons en nous le « découragé » et le « persévérant » ; • accueillir ce que nous ressentons et faire le choix de notre attitude dans différentes situations ; • faire le lien entre l'engagement communautaire des élèves et leur vie spirituelle ; • valoriser l'estime de soi ; • les outiller quant aux difficultés de la vie tout en les sensibilisant à la vie intérieure.

Titre de l'activité	Courte description
Mur de l'espoir	<p>Affichage sur un mur de l'école de pensées de sagesse choisies par chaque élève pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire découvrir aux élèves que, peu importe d'où on vient, nous avons tous des points en commun ; • développer leur jugement critique et anticiper les conséquences de leurs gestes ou de leurs paroles sur les autres et sur eux-mêmes ; • découvrir que lorsqu'on se parle avec respect, on peut arriver à se comprendre, même si on n'est pas d'accord sur un sujet ; • prendre conscience qu'ils ont déjà de belles valeurs et que ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes qu'ils ne sont pas capables de réfléchir aux choses importantes.
Projet Liberté	<p>Présentation assistée par ordinateur d'images animées sur les dimensions de l'être humain. Petit à petit, l'élève apprend que la spiritualité est l'affaire de chaque instant, dans tout ce qu'il est appelé à vivre, peu importe le défi à relever.</p>
Rite de passage au secondaire (a)	<p>Amener les finissants de 6e année à ritualiser leur passage vers le secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbaliser leurs perceptions positives et négatives du secondaire ; • entrevoir les pertes et les gains à prévoir ; • faire passer chaque finissant dans un couloir humain composé des autres élèves de l'école.
Rite de passage au secondaire (b)	<p>Rite en 3 temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> • moment d'intériorité (introspection pour réaliser le chemin parcouru au primaire, puis se préparer à la prochaine étape en envisageant l'adolescence et le secondaire) ; • partage avec les pairs ; • moment d'exaltation : encouragement et applaudissement collectifs.

Titre de l'activité	Courte description
Marche pour la Journée mondiale de l'eau	<p>Participer à une marche illustrant les problèmes d'accès à l'eau potable dans le monde pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • offrir aux élèves qui participent à la Marche une opportunité d'actualiser en eux-mêmes les vertus spirituelles essentielles à leur être ; • augmenter la possibilité pour chaque élève participant de se façonner une vie humaine autonome, axée sur le relationnel en harmonie avec l'intériorité (l'âme).
Bénévolat dans la communauté	<p>Activités de bénévolat une fois par semaine.</p> <p>Pour que chaque élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • expérimente la joie de donner ; • expérimente l'implication dans la communauté ; • développe la confiance en soi (faire partie du succès d'une organisation) ; • développe des relations avec des personnes différentes (culturellement et économiquement) ; • développe de l'empathie.
La semaine de l'action bénévole	<p>Présentation en classe, puis visite d'organismes communautaires pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire réfléchir les élèves au sens à la vie ; • faire réaliser que quelqu'un qui fait du bénévolat reçoit autant qu'il donne ; • s'ouvrir aux autres, car « ça apporte du bonheur dans la vie ».
Retour sur un voyage au Guatemala	<p>Rencontre entre 10 élèves ayant participé à un voyage et leurs parents pour leur permettre de présenter des photos et un récit de leur expérience :</p> <ul style="list-style-type: none"> • permettre aux élèves de faire un bilan personnel du voyage ; • partager ce bilan avec les autres et avec les parents.
Intervention suite au décès d'un enseignant	<p>Évaluation en équipe (<i>trauma team</i>) des besoins spirituels des élèves et des professeurs d'une école où un professeur est décédé. Par exemple, dans certaines écoles le personnel veut un autel commémoratif et dans d'autres non.</p>

Résultats : une typologie du spirituel centrée sur l'intériorité

Cette analyse a permis d'élaborer un modèle *systemique* et *dialectique* en deux dimensions du concept de *spirituel pratiqué* (voir Figure 3). La première dimension, représentée par le premier axe de notre typologie, est constituée de la diversité des *fonctions* spirituelles reconnues : bien-être, vivre-ensemble, etc. La seconde dimension est représentée par l'autre axe, qui identifie les différents *contenus* spirituels évoqués ; ces contenus peuvent ainsi relever de la religion, de la philosophie, de la science, etc. Ce modèle est *systemique* dans le sens que chacune de ses constituantes influence à la fois les autres caractéristiques qui le définissent et est influencée par celles-ci. Il est également *dialectique* car chaque caractéristique est définie par distinction avec les autres. Nous avons représenté ce modèle systemique et dialectique par la figure 3 suivante.

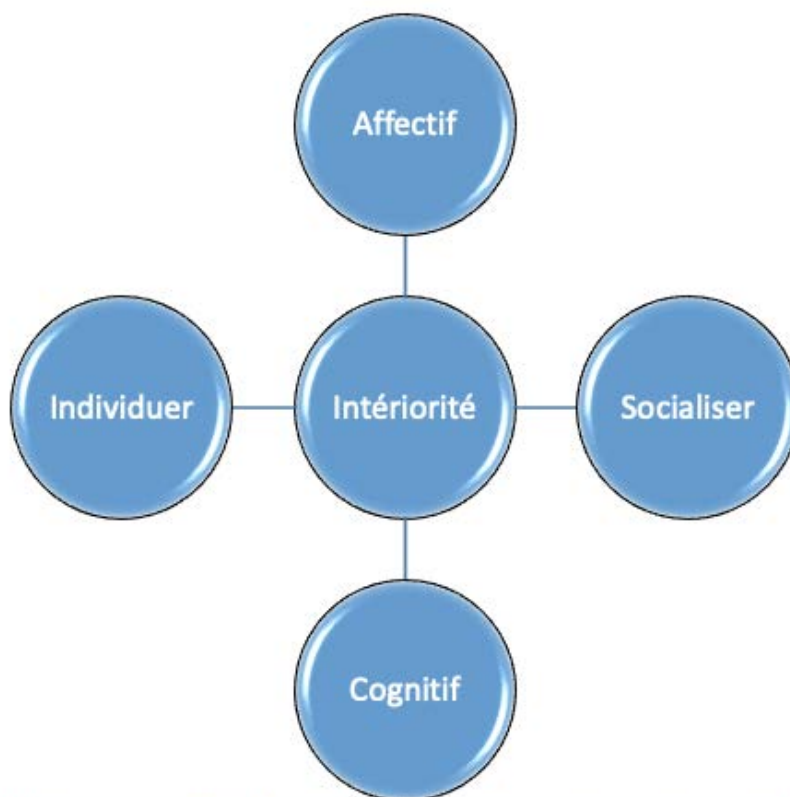


Figure 3. Typologie du spirituel selon les pratiques des AVSEC

Ce système est donc constitué de quatre polarités situées sur deux axes qui se rejoignent en un centre, ce dernier apparaissant fondamental dans les pratiques spécifiquement axées sur la vie spirituelle des AVSEC interrogés. Ce centre, c'est *l'intériorité*. Il est le lieu de la vie spirituelle selon les AVSEC, avec des expressions diverses et très nombreuses qui renvoient toutes à ce thème : « intériorité, introspection », « soi profond », « en dedans », « en eux-mêmes », « rapport à soi en soi », « voyage intérieur », « conscience », « moi intérieur », « mon intériorité : l'âme », « notre monde intérieur », « *the inner self* », « *in themselves* », etc. C'est dans cette intériorité que réside le spirituel : il constitue ainsi un réservoir de « ressources à l'intérieur d'eux », de « sens à la vie » et d'un grand nombre de « belles valeurs » (« amour », « amitié », « respect », etc.) dans lequel puiser pour alimenter le premier axe, celui des fonctions du spirituel. Ce centre se trouve au point de rencontre des deux axes identifiés : l'axe fonctionnel et l'axe substantif.

L'axe de définition fonctionnelle du spirituel : individuer ou socialiser ?

L'analyse des pratiques décrites a permis d'élaborer un premier axe situant les différentes fonctions reconnues au spirituel, soit les différents objectifs ciblés par les AVSEC dans leurs activités spécifiquement spirituelles. Cet axe des fonctions du spirituel se trouve polarisé d'un côté par l'objectif *individuer*, et de l'autre par l'objectif *socialiser*. Précisons que le terme « fonction » renvoie aux rôles ou aux effets que le spirituel joue dans la vie des personnes. Si les écrits scientifiques donnent différentes fonctions ou effets à la spiritualité – comme substantif – (la résilience, l'attachement, l'espoir, etc.) (voir notamment Koenig, 2012, 2015), les AVSEC voient surtout dans le spirituel deux fonctions fondamentales en éducation : l'individuation et la socialisation.

Individuer pour découvrir qui je suis. D'un côté, le spirituel vise donc à individuer l'élève, soit l'amener à définir librement sa propre identité, à se distinguer, « pour être soi-même ». De ce point de vue, la vie spirituelle serait donc une forme de *prise de conscience* du sens des actions individuelles et collectives, et une *prise de position* individuelle, originale, dans l'univers des valeurs et des croyances existantes ; l'objectif est d'amener une individuation identitaire.

Cela peut vouloir dire de vivre des expériences qui permettent un retour à l'essentiel (ou de se recentrer) : « se déconnecter », réaliser des « retraites en silence »,

« à l'intérieur d'eux », « des temps d'arrêt », « prendre contact avec soi-même », « *to realize who they are* », « unifier leur être en eux-mêmes », « mieux être avec eux-mêmes », « définir consciemment leurs valeurs », etc. Cet objectif d'individuation est quantitativement le plus important (nombre d'occurrences) dans les discours justifiant le caractère spirituel des pratiques décrites. Il est bien sûr profondément relié au cœur du spirituel, selon les AVSEC, soit l'intériorité ; et l'un s'alimente de l'autre selon notre compréhension des récits.

D'un point de vue général, cet objectif d'individuation est presque toujours relié dans le discours des AVSEC à ce que le Cadre ministériel appelle « le relire » et qui est la phase « la plus déterminante » de l'« approche centrée sur l'action » (DGFJ, 2005, p. 22) :

Je ne fais pas à ma connaissance beaucoup d'activités spirituelles. En fait, je crois que nous faisons des activités et parfois un retour sur ces activités, quand on est dans le « relire ». C'est à ce moment que les jeunes ont véritablement la chance de se positionner et de définir de façon plus consciente leurs propres valeurs. Et ainsi construire leur vie spirituelle à eux. Alors on prend dans son sens large de sens à la vie le terme de vie spirituelle. (Récit de pratique, AVSEC 10)

En outre, il apparaît cohérent de considérer l'individuation comme une fonction fondamentale du spirituel puisque le cœur de celui-ci est d'expérimenter l'intériorité, comme abordé précédemment. Mais cette individuation ne signifie pas un renfermement sur soi, comme le montre la seconde polarité des fonctions du spirituel.

Socialiser pour découvrir que je ne suis pas seul. L'autre pôle des fonctions du spirituel est la *socialisation*. Cette fonction du spirituel constitue le pendant de la précédente, en ajoutant une visée de sortie de l'égoïsme et de communion avec l'environnement (les autres ou la nature). Pour les AVSEC, le spirituel n'est donc pas un en-soi, mais une participation consciente et libre à la vie communautaire et citoyenne. Cet objectif de socialisation s'inscrit dans les récits de pratique des AVSEC par la prise de conscience « qu'on a tous des points communs », que « l'on peut se comprendre ». Il passe par diverses expériences : le « partage avec les pairs » (« discussion », « verbalisation », « s'ouvrir aux autres ») ou une « implication dans la communauté », et « le bénévolat », en misant sur une « actualisation des valeurs » reliées au « relationnel » (« accueillir », « aider », etc.) ou, plus globalement, une connexion aux autres (« *to*

connect with people around », « *connection to the world* »). Ce pôle de socialisation est influencé par l'individuation et l'intériorité tout en influençant ces derniers, chacune de ces dimensions se nourrissant des autres ; en témoigne cette justification du caractère spirituel du « Rite de passage au secondaire (a) » (voir Tableau 1) :

Elle permet aux élèves de chercher un sens à travers les personnes, les événements heureux et malheureux, et de vivre « une expérience qui les aidera à faire librement des progrès dans leur vie spirituelle en vue d'unifier leur être⁸ » dans leur passage vers le secondaire. (Récit de pratique, AVSEC 2)

La socialisation pourrait être rapprochée ici de l'idée de connexité (traduction de *connectedness*) que l'on retrouve depuis quelques années dans les écrits concernant la spiritualité et le rétablissement notamment en santé mentale (Leamy et al., 2011 ; Spaniol, 2002). Cette notion est souvent rattachée, par son étymologie, à la religion (*religere*), dont la fonction socialisante est classiquement convenue. D'une certaine manière, il est vrai que le spirituel remplit aussi cette fonction traditionnellement dévolue aux religions. Dans les récits des AVSEC cependant, la dimension globale (de communion avec l'environnement, l'univers, le tout, etc.) qui caractérise aujourd'hui l'idée de connexité (Greenfield et al., 2009 ; Saroglou et al., 2008) apparaît très minoritaire et caractéristique du pôle *émotif* (voir plus loin), et non du religieux. Chez les AVSEC, c'est donc surtout l'idée d'inscription sociale ou de participation citoyenne qui domine très largement cette polarité fonctionnelle socialisante du spirituel.

Ainsi, l'axe fonctionnel du spirituel qui émerge de la pratique des AVSEC présente une grande affinité avec le Cadre ministériel qui définit leur service : le spirituel basé avant tout sur l'expérience de l'élève – on parle de *sa* « vie spirituelle » et on recherche son épanouissement : épanouissement en tant qu'individu (l'individuation), mais aussi en tant que membre d'une communauté et de la société (la socialisation).

8 DGFJ, 2005, p. 13, cité par l'AVSEC.

L'axe de définition substantive du spirituel : une intériorité cognitive ou affective

Le deuxième axe qui définit le *spirituel pratiqué* est celui du type d'intériorité que conçoivent les AVSEC dans leurs pratiques. Ce deuxième axe concerne donc la *substance* du spirituel selon les AVSEC : le contenu des expériences, des croyances, des pratiques spécifiques qui nourrissent l'intériorité. Il est possible d'identifier deux conceptions distinctes et mutuellement opposées de ce qui constitue ce contenu. La première conception est *cognitive*, car elle associe le contenu spirituel à un travail intellectuel et largement basé sur la raison et la réflexion. La deuxième conception est au contraire *affective*, en ce qu'elle distingue fondamentalement le spirituel de la raison et le rattache davantage à l'émotif, au « ressenti », à ce qui n'est pas exprimable, rationnel ou rationalisable.

Intériorité cognitive. La première polarité de l'axe qui définit le contenu du spirituel selon les pratiques des AVSEC renvoie à la dimension cognitive. C'est-à-dire que l'intériorité est comprise comme un ensemble de connaissances, de mécanismes mentaux et rationnels qui répondent aux mêmes principes que d'autres processus de pensée et d'apprentissage. On parle alors de « réflexion », de « jugement », « d'apprendre ce qui est important ». Cette conception rapproche le spirituel de l'éthique et de la réflexion philosophique :

Le développement spirituel, c'est un raisonnement fondé sur des critères qui permet à l'élève de soutenir son point de vue, porter un jugement ou exprimer une préférence, en s'appuyant sur des arguments fondés. Lorsque l'on se questionne sur nos valeurs et nos agissements. (Récit de pratique, AVSEC 5)

Cette proximité avec la réflexion philosophique et éthique est à relier à l'importance du champ lexical des valeurs dans le Cadre ministériel⁹ ainsi que dans les pratiques décrites par les AVSEC. Ce champ rassemble les très nombreuses occurrences du mot « valeur » (ou « *value* ») lui-même, mais aussi de certains termes conçus comme

9 On l'a également constaté aux réflexions qui ont amené les réformes de la fin des années 1990 concernant la confessionnalité scolaire, dans lesquelles les valeurs justifiaient le maintien d'une certaine place pour l'éthique et pour un service d'animation spirituelle (MEQ, 1996, p. 111–113 ; Groupe de travail..., 1998, p. 217–218).

des valeurs, qui deviennent dès lors autant de contenus à ce spirituel. Énumérés par ordre d'importance quantitative, on retrouve les termes suivants dans le champ de ce qu'un AVSEC nomme les « vertus essentielles » : le « respect » (qui revient abondamment dans chaque récit de pratique), puis, l'« amour », l'« environnement », la « tendresse », la « douceur », la « gentillesse », la « joie », le « bonheur », la « persévérance », l'« espoir », « protéger »/« conserver », « aider les autres », « *confidence* », « *harmony* », etc. Le sens de ces valeurs et leur importance dans les récits de pratique des AVSEC indiquent une valorisation des interactions pacifiques, voire une certaine attestation sociale.

Ces valeurs sont abordées par des expériences sur lesquelles une réflexion est ensuite portée, empruntant des formes de discussion philosophique, étayées de références scientifiques ou de courts récits de sagesse (Gandhi, le Dalaï-Lama, M. L. King, D. Suzuki, etc.). Ce spirituel *cognitif*, issu de la raison et de la réflexion, est donc très proche de l'éthique et de la philosophie. On remarque également une affinité particulière – mais non exclusive – entre cette conception *cognitive* du spirituel et la fonction *socialisante* de celui-ci qui, on l'a vu, se caractérise aussi par l'idée de valeurs.

Intériorité affective. L'autre conception du spirituel identifiable dans les récits de pratique est *affective*. Elle recouvre les discours qui décrivent le spirituel comme une expérience indescriptible et qui passe par une émotion, un sentiment, quelque chose de ressenti : « expérimenter », « se reconnecter », « *a deep connection* », « s'actualiser », « être », « ressentir », « *a feeling to fit in tapestry of life* ». On retrouve surtout cette conception dans les récits des AVSEC œuvrant en contexte anglophone. Ce *spirituel affectif* regroupe un ensemble de termes et d'expressions concevant le spirituel, comme « *a connection to a greater connection, not necessarily God* », « *a deep connection to a greater essence that all human beings belong to* », qui parlent de son « caractère transcendant », de « *connectedness* ». Ainsi, en plus du caractère social de cette connexité (*connectedness*), dont nous parlions plus haut, on retrouve cette idée de connexité étendue à l'universalité de la vie dans quelques récits. Cette conception du spirituel

dépasse le langage et la raison, et se rapproche du symbolique¹⁰. Les AVSEC utilisent alors l'allégorie pour faire comprendre de quoi il s'agit :

Le nez dans ce brouillard épais de ce matin, j'aperçois le soleil qui perce les branches d'arbres, le tout enrobé d'une douce brise qui crée une éclaircie devant moi. Je suis émerveillé et une inspiration me vient à la vue de ce spectacle naturel. Je me dis : « C'est peut-être ça la vie spirituelle ». (Récit de pratique, AVSEC 9)

Les AVSEC se réfèrent évidemment beaucoup au Cadre ministériel pour relier cette vision affective du spirituel à un contexte éducatif et pour rassurer sur le caractère laïque de leur intervention. Ils prennent également la peine de préciser cette non-confessionnalité le cas échéant : « ritualiser dans le respect des croyances de chacun », « pensées de sagesse laïque », « histoires inspirantes non religieuses », « textes méditatifs sans connotation à la religion ». Parfois, pourtant, le vocabulaire religieux apparaît ou, du moins, transparaît : « Dieu », « *God* », « Autel commémoratif », « prières ».

On remarque ici que cette conception *affective* du spirituel est en affinité de principe avec le pôle individualisant de l'axe des fonctions associées au spirituel selon notre typologie. Il permet en effet de se (re)centrer davantage sur soi ou au contraire de vivre une expérience qui dépasse le cadre habituel des interactions sociales (le discours notamment). Cette polarité s'inscrit tout de même dans le modèle proposé par le Cadre (DGFJ, 2005, p. 41) qui propose quelques repères et activités de ce type.

Discussion : quelques réflexions sur cette typologie

On peut comprendre cette typologie en remarquant que chaque dimension du spirituel correspond à un domaine particulier de l'existence humaine : la socialisation concerne l'élève dans ses interactions sociales, l'individuation renvoie aux aspects plus biopsychologiques de sa vie, le volet cognitif aux processus mentaux et le volet affectif à la dimension émotive, existentielle ou religieuse de chacun. Le spirituel, tel que conceptualisé dans les pratiques des AVSEC, s'inscrit donc dans chaque aspect de la

10 Selon une acception « restrictive qui réserve l'emploi du terme à l'intelligence mythico-religieuse des activités humaines [...soit] aux signes qui possèdent et manifestent une certaine "épaisseur", un certain contenu, une clé d'interprétation complexe, qui éloigne la chose de ce par quoi elle est représentée. » (Cherblanc, 2011, p. 33).

personne, sans être pour autant une dimension à part des autres. Le spirituel ne constitue donc pas une autre « partie » de la personne qui s'ajouterait à côté des autres (biologique, psychologique, sociale ou religieuse), comme certaines conceptualisations peuvent le proposer¹¹, mais plutôt d'une dimension transversale à toutes les autres.

Le spirituel apparaît plutôt comme une dynamique unificatrice entre chaque dimension de la personne. Ainsi, on pourrait dire que le spirituel donne une perspective à l'individu – une troisième dimension donc – lui permettant de donner une cohérence¹² à tous les éléments qui le constituent (biologique, psychologique, social et axiologique¹³). Cette dynamique de cohérence permettrait de donner un *sens* – une raison d'être et une direction – à cette agrégation de parties qui constituent chaque être humain. On retrouve ici le « pôle unificateur » dont il est question dans le Cadre ministériel (DGFJ, 2005, p. 33). Également, l'importance du champ lexical de la mobilité est tout à fait congruente avec cette vision mouvante et dynamique du spirituel en éducation.

Dans les pratiques des AVSEC, le spirituel apparaît donc comme une caractéristique transversale à l'être humain, qui le constitue dans ses particularités grâce à une mise en sens (ou en cohérence) des différentes dimensions (bio-psycho-socio-axiologiques) qui le constituent. Bien sûr, on retrouve une grande diversité de pratiques et de discours pour décrire ou pour atteindre cette dimension intérieure de la personne. Mais on ne retrouve pas une plus grande uniformité conceptuelle dans le reste de la société, y compris dans les discours savants (Comte-Sponville, 2006 ; Ferry, 2010 ; Lemieux, 2001 ; Taylor, 2003 ; Van Hove, 1999).

On peut noter, par ailleurs, que cette conceptualisation du spirituel conforte les constats des penseurs de la (post)modernité religieuse (Ferry et Gauchet, 2004 ; Gauchet, 1985, 2014 ; Lemieux, 2001 ; Ménard, 2007 ; Roy, 2008) : le spirituel qui émane de la pratique des AVSEC apparaît ainsi comme un phénomène ancré dans chaque individu,

11 Nous pensons ici notamment au modèle conceptuel bien connu d'Henderson (1984).

12 À rapprocher du « sentiment de cohérence », apparu au sein de l'approche dite de « salutogénèse » (Antonovsky, 1987 ; Lindström et Eriksson, 2012).

13 Nous utilisons le terme « axiologique » (plutôt que spirituel) afin de distinguer cette notion de celle qui nous occupe ici et qui est différente : la dimension axiologique correspond à l'univers des convictions – religieuses, philosophiques, ou autres – soit des représentations formalisées qui constituent le cadre culturel permettant à la personne d'interpréter le monde.

avec des fonctions « utiles » socialement (Cherblanc, 2010) ou économiquement¹⁴ et qui est rationalisable, mais dont certaines dimensions échappent aux discours et aux institutions. Notons que cet utilitarisme du spirituel ne va pas sans soulever des enjeux, comme le soulignent bon nombre d’auteurs (Cherblanc et Jobin, 2019). Son développement au sein de l’école semble participer (et non s’opposer) aux processus de sécularisation et de laïcisation qui accompagnent la modernisation de la grande majorité des démocraties libérales actuelles (Baubérot, 2007 ; Milot, 2002, 2008), mais aussi renforcer une certaine régulation marchande du croire (Lemieux, 2001).

Conclusion

Ainsi, si du point de vue théorique définir la vie spirituelle ne semble pas aisé pour les AVSEC, dans leurs pratiques, ils présentent une certaine uniformité dans leur compréhension du terme et de ce qu’il peut recouvrir. Leur compréhension de la vie spirituelle semble par ailleurs assez conforme au Cadre ministériel. Cette compréhension partagée du spirituel s’organise autour de la notion d’*intérieurité*. Dans cette intériorité se déploie une dynamique de structuration d’une identité individuelle et sociale qui permet à chaque élève de *s’individualiser* dans sa particularité, mais aussi de *socialiser* dans un cadre donné. Cette dynamique de mise en sens de soi et du monde peut prendre une forme *cognitive*, basée sur la raison, ou au contraire *affective*, basée sur l’émotion. C’est pour ainsi dire le développement spirituel par la tête et par le corps.

En définitive, les résultats de cette recherche sur les pratiques spécifiquement spirituelles des AVSEC permettent de réaliser que, lorsqu’il s’agit d’actualiser le spirituel par des pratiques d’animation, les intervenants se rejoignent dans une compréhension commune de cette dimension intérieure de l’être humain. Cette compréhension déploie et explicite le Cadre ministériel. On retrouve notamment l’idée que la vie spirituelle est ce qui constitue le « pôle unificateur » de la personne (DGFJ, 2005, p. 33), qu’elle permet l’épanouissement (individuel et social) et qu’elle peut prendre différentes formes (philosophiques, religieuses ou autres) (DGFJ, 2005).

14 Des recherches cherchent à montrer, par exemple, combien le leadership spirituel (Paal et al., 2018) et plus généralement un milieu de travail spirituel (Guillén et al. 2015) peuvent être sources de performance, de bien-être et de résilience au travail.

Cette conception apparaît tout à fait conforme aux principes de laïcité défendus avec force par le gouvernement québécois en 2020, même si la laïcité scolaire au Québec est peut-être plus « ouverte » (CAR, 2006) que ce que semble penser l'actuelle majorité parlementaire. Ainsi, si l'épanouissement des élèves est bien l'objectif ciblé par ce gouvernement¹⁵, nécessairement la prise en compte du cheminement spirituel semble indispensable. Cette prise en compte ne relève assurément pas seulement de « la sphère privée » et ne constitue pas, comme on l'a vu, un « relent du moment où on avait les cours d'éducation catholique et protestante »¹⁶, mais au contraire une innovation découlant de la laïcisation du système scolaire.

Dès lors, et compte tenu du fait que ce gouvernement souhaite maintenir les AVSEC, ceux-ci auraient tout intérêt à continuer dans l'objectivation de leur conception du spirituel pratiqué et à clarifier ces aspects, notamment sa laïcité et sa participation à l'épanouissement des élèves. Cette compréhension objectivée et clarifiée devrait donc être conceptualisée afin d'être communicable, notamment en formation initiale et continue. Cela permettrait également de reconnaître le lieu d'intervention spécifique de ces nouveaux professionnels scolaires de la vie spirituelle, qu'elle soit ou non religieuse.

15 Comme le réaffirmaient les députées IsaBelle et Guillemette, de la CAQ, lors du débat sur le Projet de loi 40 (séance du 7 février).

16 Comme l'affirmait le ministre Roberge lors du dépôt du Projet de Loi 40 (séance du 7 février).

Références

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Baubérot, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*. Presses universitaires de France.
- Bélanger, L. (2017). *Vie spirituelle à l'école : Les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire dans les écoles secondaires de la banlieue montréalaise* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19361/Belanger_Liette_2017_memoire.pdf?sequence=10
- Bergeron, R. (2002). *Renaître à la spiritualité*. Fides.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ?* Centre d'études des mouvements sociaux.
- Best, R. (dir.). (1996). *Education, spirituality and the whole child*. Cassell.
- Bouchard, A. (2006). *La spiritualité à l'école : Voie vers une sortie de la religion ou impasse lexicale ?* [Présentation des résultats d'une enquête réalisée pour le Comité sur les Affaires religieuses]. <https://www.idea.ulaval.ca/sites/idea.ulaval.ca/files/Pr%C3%A9sentation%20Alain%20Bouchard.pdf>
- Bouchard, G. (2019, 23 mars). La « différence » québécoise. *La Presse* +.
- Breton, J.-C. (1990). *Approche contemporaine de la vie spirituelle*. Bellarmin.
- Carr, D. et Haldane, J. (dir.). (2003). *Spirituality, philosophy and education*. Routledge.
- Cherblanc, J. (2005). *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal* (HAL Id : halshs-00004900). Université du Québec à Montréal/ Université de Bordeaux IV. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00004900>
- Cherblanc, J. (2010). Modernité, religion et éducation au Québec : de la régulation religieuse de l'éducation à la régulation politique du spirituel. Dans R. Mager et S. Cantin (dir.), *Modernité et religion au Québec. Où en sommes-nous ?* (p. 293–306). Presses de l'Université du Québec.

- Cherblanc, J. (2011). L'actualité des rites et des symboles : de quoi parle-t-on au juste ? Dans J. Cherblanc (dir.), *Rites et symboles contemporains. Théories et pratiques* (p. 29–44). Presses de l'Université du Québec.
- Cherblanc, J. (2018). The Ethics and Religious Culture program in Quebec, Canada: The limits of a cultural and transversal approach to religions. *Religious Education*, 113(5), 450–463. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1491751>
- Cherblanc, J. et Jobin, G. (2019). Théorisation du spirituel à partir de l'analyse de pratiques des Intervenants en soins spirituels au Québec : un modèle original à six dimensions. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 1–20. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0008429819858980>
- Cherblanc, J. et Risdon, M.-A. (2019). 'Spiritual life' as the heart of the professionalization process of spiritual and community animators in Quebec, Canada. *Journal for the Study of Spirituality*, 9(2), 110–124. <https://doi.org/10.1080/20440243.2019.1658263>
- Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation [CC-CSE]. (1994). *L'enseignement moral et religieux au primaire : pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et au contexte actuel. Avis au ministre de l'Éducation*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation [CC-CSE]. (1995). *Le point sur l'école catholique*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Comité sur les affaires religieuses [CAR]. (2007, février). *Le cheminement spirituel des élèves : Un défi pour l'école laïque. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_Avis_CheminementSpirituel.pdf
- Comité sur les affaires religieuses [CAR]. (2006, octobre). *La laïcité scolaire au Québec : Un nécessaire changement de culture institutionnelle. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_Avis_LaiciteScolaire.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPDJ]. (2019). *Mémoire à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale* (Projet de Loi no 40) [Loi modifiant principalement la Loi sur

- l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires].
http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/memoire_PL40_instruction-publique.pdf
- Comte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme : Introduction à une spiritualité sans Dieu*. Albin Michel.
- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et des infirmières en C.L.S.C. et possibles interdisciplinaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/6735>
- De Souza, M. (2016). *Spirituality in education in a global, pluralised world*. Routledge.
- Direction générale de la formation des jeunes [DGFJ]. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : Un service éducatif complémentaire* (no 05-00087) [Cadre ministériel]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SASEC_26-0001.pdf
- Erricker, C., Otta, C. et Erricker, J. (dir.). (2001). *Spiritual education: Cultural, religious and social differences: New perspectives for the 21st Century*. Sussex Academy Press.
- Ferry, L. (2010). *La révolution de l'amour : Pour une spiritualité laïque*. Plon.
- Ferry, L. et Gauchet, M. (2004). *Le religieux après la religion*. Grasset.
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the search for meaning*. Harper & Row.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Polity press.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Gallimard.
- Gauchet, M. (2014). Sécularisation ou sortie de la religion ? *Droits*, (59), 3–10.
- Glazer, S. (dir.). (1999). *The heart of learning : Spirituality in education*. Tarcher/Putnam.
- Greenfield, E. A., Vaillant, G. E. et Marks, N. F. (2009). Do formal religious participation and spiritual perceptions have independent linkages with diverse dimensions of psychological well-being? *Journal of Health and Social Behavior*, 50(2), 196–212. <https://doi.org/10.1177/002214650905000206>

- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1998). *Laïcité et religions : Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=98457
- Guillén, M., Ferrero, I. et Hoffman, W. M. (2015). The neglected ethical and spiritual motivations in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 128(4), 803–816. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1985-7>
- Henderson, V. (1984). Ma conception des soins infirmiers. Un modèle ouvert pour le développement d'un jugement clinique. *Soins*, 440, 9–16.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion and character at school*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality and health: the research and clinical implications. *International Scholarly Research Notices Psychiatry*, 2012(article ID 278730), 1–33. <https://doi.org/10.5402/2012/278730>
- Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality and health: A review and update. *Advances in mind-body medicine*, 29(3), 19–29.
- Leamy, M., Bird, V., Le Boutillier, C., Williams, J. et Slade, M. (2011). Conceptual framework for personal recovery in mental health: systematic review and narrative synthesis. *The British Journal of Psychiatry*, 199(6), 445–452. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.083733>
- Lefebvre, S. (2007). *Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire : Nouvelles pratiques* [Rapport présenté au Secrétariat aux affaires religieuses]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lemieux, R. (2001). *Misère de la religion, grandeur du spirituel*. http://www.crss.ulaval.ca/wp-content/uploads/2016/07/lemieux_misere.pdf
- Lindström, B. et Eriksson, M. (2012). *La salutogenèse : petit guide pour promouvoir la santé* (M. Roy et M. O'Neill, trad.). Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 2010)

- Loi sur l'instruction publique [LIP], Gouvernement du Québec. (2019). <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Martineau, J. (2003). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Enjeux et perspectives* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4063>
- Ménard, G. (2007). *Petit traité de la vraie religion*. Liber.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck.
- Miller, J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. State University of New York Press.
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., Colalillo Kates, I. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Brepols.
- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Novalis.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire* [Cadre ministériel]. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SASEC_26-0001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Gouvernement du Québec. https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/religion_f.pdf
- Ouellet, F. (dir.). (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* Presses de l'Université Laval.

- Paal, P., Neenan, K., Muldowney, Y., Brady, V. et Timmins, F. (2018). Spiritual leadership as an emergent solution to transform the healthcare workplace. *Journal of Nursing Management*, 26(4), 335–337. <https://doi.org/10.1111/jonm.12637>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179–194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : De la maternelle à l'université*. Chenelière Éducation.
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire [RPEPPS], Gouvernement du Québec. (2019). <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>
- Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L. et Benson, P. L. (2006). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976657>
- Roy, O. (2008). *La Sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Seuil.
- Saroglou, V., Buxant, C. et Tilquin, J. (2008). Positive emotions as leading to religion and spirituality. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 165–173. <https://doi.org/10.1080/17439760801998737>
- Sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire du Comité directeur conjoint MEQ-CS sur les plans stratégiques et la reddition de comptes [SC-SASEC]. (2003). *Rapport d'étape. Bilan d'une collecte de données sur les ressources humaines et financières affectées au service. Année 2002-2003*. Gouvernement du Québec.
- Sous-comité sur la mise en œuvre du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire du Comité directeur conjoint MEQ-CS sur les plans stratégiques et la reddition de comptes [SC-SASEC]. (2004). *Rapport final. Rapport sur la situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*

- depuis sa création en juillet 2001. Un service apprécié... qui n'a pas atteint tout son potentiel !* Gouvernement du Québec.
- Secrétariat aux affaires religieuses [SAR]. (2001). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Bilan des consultations et des sessions tenues au printemps 2001 et suites à donner*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Spaniol, L. (2002). Spirituality and connectedness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(4), 321–322.
- Taylor, C. (2003). *La diversité de l'expérience religieuse aujourd'hui. William James revisité*. Bellarmin.
- Université de Sherbrooke. (2011). *Sondage sur le service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire*. Faculté de théologie et d'études religieuses en collaboration avec l'APAVECQ.
- Van Hove, H. (1999). L'émergence d'un "marché spirituel". *Social Compass*, 46(2), 161–172. <https://doi.org/10.1177/003776899046002005>
- Webster, R. S. (2003). *An existential framework of spirituality for education* [Thèse de doctorat, Griffith University]. <http://hdl.handle.net/10072/367445>
- Wenman, T. (2001). Reporting the Spiritual in Primary Schools. *International Journal of Children's Spirituality*, 6(3), 311–324.
- Wright, A. (2001). *Spirituality and Education*. Routledge/Falmer.